

**ASSOCIAÇÃO JUINENSE DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO JURUENA AJES
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUENA – ISE
ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA**

9,0

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NAS SÉRIES INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL.**

Vera Lúcia Nepomuceno de Jesus da Luz

Orientador: Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida

**ASSOCIAÇÃO JUINENSE DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO JURUENA AJES
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUENA – ISE
ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA**

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NAS SÉRIES INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL.**

Vera Lúcia Nepomuceno de Jesus da Luz

Orientador: Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida

Trabalho apresentado ao curso de pós-graduação da ASSOCIAÇÃO JUINENSE DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO JURUENA – AJES, como exigência parcial para a obtenção do título de Especialista em Psicopedagogia.

ROLIM DE MOURA - RO/2007

ASSOCIAÇÃO JUINENSE DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO JURUENA AJES
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUENA – ISE
ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA

TERMO DE APROVAÇÃO

Vera Lúcia Nepomuceno de Jesus da Luz

Dr. Fabrício Moraes de Almeida
Orientador

NOTA / CONCEITO

RESUMO

O presente trabalho busca enfocar o desafio da aprendizagem de alunos portadores de déficit de atenção com relação a seu desempenho escolar, a importância da figura do educador como formador ético e moral no processo educativo; a motivação no processo de desenvolvimento da aprendizagem, e a importância da família no desenvolvimento deste aluno. É complexo o processo de aprendizagem de discentes portadores de déficits, portanto cabe ao profissional o dever de refletir sobre o seu papel dentro do ambiente escolar. O papel do professor é auxiliar a criança no desempenho de suas atividades escolares. São muitas as causas que devem ser levadas em consideração para o bom desempenho da aprendizagem da criança. No entanto, o profissional deve estar preparado para enfrentar esses desafios, uma vez que, cada criança possui suas características físicas, psicológicas, emocionais e culturais. A motivação é um fator essencial no processo da aprendizagem, entretanto o uso de estratégias dinâmicas é fundamental no processo ensino aprendizagem e se torna indispensável quando se trata de alunos com necessidades especiais. Este trabalho enfoca também causas e consequências dos portadores de TDAH assim como incentiva a busca aprofundada dos conhecimentos sobre o assunto para que possa tornar mais leve a tarefa do professor que trabalha com alunos portadores de déficit de atenção.

Palavras - chaves: Discentes. Aprendizagem. Déficit de atenção. Psicopedagogia.

SUMÁRIO

CAPITULO I - INTRODUÇÃO	06
CAPITULO II – AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E A CRIANÇA	08
2.1 – As dificuldades de Aprendizagem	08
2.2 – Os problemas na escola: a criança e a aprendizagem	13
2.3 - Causas mais comuns de dificuldades de aprendizagem	24
2.4 - Breve histórico das dificuldades de aprendizagem	25
2.5 – Pesquisa sobre o fracasso escolar	36
CAPITULO III - CAUSAS E CONSEQÜÊNCIAS DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	38
3.1 – Os fatores biológicos que contribuem para as dificuldades de aprendizagem	38
3.2 - Alterações no desenvolvimento cerebral	40
3.3 - Conseqüências das dificuldades de aprendizagem	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERENCIAS	48

INTRODUÇÃO

Professores das series iniciais do ensino fundamental, encontra ao longo de sua trajetória, inúmeras barreiras com relação à aprendizagem de seus alunos; estão sempre buscando respostas para seus questionamentos, em especial, quando se trata de alunos que apresentam baixo desempenho na aprendizagem e não são considerados portadores de necessidade especiais, pois, as dificuldades de aprendizagem não são detectadas com facilidade em alunos de escolas públicas, ao passo que, o sistema educacional não dispõe de profissionais habilitados para diagnosticar e tratar essas crianças.

Pensando nesses casos é que esta pesquisa visa despertar em profissionais da educação a curiosidade de ampliar seus conhecimentos sobre a aprendizagem lenta de seus alunos que poderão ser alunos portadores de dificuldades de aprendizagem, mas não são tratados como tal.

Aluno que se arrastam por anos seguidos na mesma serie e que às vezes são rotulados de preguiçosos ou mal educados, podem ser portadores de dificuldades de aprendizagem, por isso, se faz necessário, que os professores tenham conhecimento sobre o assunto para que seu trabalho seja menos desgastante.

As dificuldades de aprendizagem são vários problemas que afeta alunos em seus desempenhos escolares; podem ser divididas em tipos gerais,

mas também pode se agrupar em uma mesma criança, varias delas. Estas são tão sutis que as crianças na parecem ter problema algum.

Há vários tipos de dificuldades de aprendizagem tais como: hiperatividade; fraco alcance de atenção; dificuldades de seguir instruções; imaturidade social; dificuldade de conversação; inflexibilidade; fraco planejamento; distração; falta de destreza; falta de controle dos impulsos.

Estas são atitudes que quando não compreendida pelos pais e professores, ou mesmo pelo próprio aluno como disfunções neurológicas, podem trazer frustrações quando estes tentam aprender algo e não conseguem, logo começam a desenvolver estratégias para justificar-se e começam a questionar sua inteligência.

Problemas assim trazem serias conseqüências: agressividade, ansiedade, depressão, isolamento social, solidão, baixa auto-estima o que poderão trazer problemas secundários que tornarão mais sérios que a própria dificuldade.

Este trabalho se realizará com base em pesquisa qualitativa que trará suporte para esclarecimento de questões relativas à aprendizagem de alunos portadores de dificuldades.

CAPITULO II

AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E A CRIANÇA

2.1 – AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

As dificuldades de aprendizagem são problemas neurológicos que afetam a capacidade do cérebro para entender, recordar ou comunicar informações. No passado eram consideradas raras, mas hoje se sabe que elas afetam pelo menos 5% da população; muitas autoridades pensam que o numero de indivíduos afetados é muito maior, e os especialistas concordam que muitas crianças não estão indo tão bem na escola em virtude de deficiências que não foram identificadas.

Ano após anos crianças e jovens são rotulados como pessoas de baixa inteligência, insolência ou preguiça. Estes por varias vezes ouvem de adultos, que devem esforçar-se mais, corrigir-se, para que possa melhorar seu desempenho acadêmico.

Quando as táticas comuns de recompensa e punições pelos pais e professores se esgotam, estes se tornam frustrados, mas os próprios estudantes são as maiores vítimas das frustrações quando se encontram em tais situações de fracasso.

Embora as dificuldades de aprendizagem tenham se tornado um foco maior de pesquisas nos últimos anos, elas ainda são pouco entendidas pelo publico em geral, as informações sobre elas tem tido uma penetração tão lenta que os

enganos são absurdos até mesmo pelos professores e outros profissionais da educação. Não é difícil entender a confusão causada por estes déficits, pois estes se referem não só a um único distúrbio, mas a uma vasta gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico e raramente elas podem ser atribuídas a uma única causa. Aspectos diferentes podem prejudicar o funcionamento do cérebro, e os problemas psicológicos dessas crianças frequentemente são complicados, até certo ponto, pois contam com a influência do seu convívio na família e na escola.

Para alguns médicos, psicólogos ou educadores, distúrbios são problemas ou dificuldades no processo ensino-aprendizagem. Isso porque, para esse grupo, distúrbios são perturbações de origem biológica, neurológica, intelectual, psicológica, socioeconômica ou educacional, encontradas em escolares, que podem tornar-se problemas para a aprendizagem dessas crianças. (Drouet, 2003).

As dificuldades de aprendizagem podem ser divididas em tipos gerais, mas uma vez que, com frequência ocorrem em combinações e também variam em gravidade, pode ser muito difícil perceber o que as crianças agrupadas sob esse rótulo tem em comum.

As dificuldades de aprendizagem são normalmente tão sutis que tais crianças não parecem ter problema algum. Muitas dessas crianças têm inteligência na faixa de média a superior, e o que é em geral mais óbvio é que são capazes de resolver seus problemas em algumas áreas.

Por exemplo: uma criança pode saber tudo sobre dinossauro aos quatro anos e não saber o alfabeto, um aluno que lê três anos a frente de sua série, mas entrega um trabalho escrito totalmente incompreensível, ou ainda, um aluno lê excepcionalmente bem um parágrafo e cinco minutos depois não se recorda do seu conteúdo. Não nos assusta se uma criança for acusada de desatento, não-cooperativo ou desmotivado.

Tal discrepância entre o que parece que a criança deveria saber e o que ela realmente faz, contudo é a marca desse tipo de deficiência. E o que elas têm em comum é o baixo desempenho inesperado na maior parte do tempo elas funcionam de um modo consistente com o que seria esperado de sua capacidade

intelectual e de sua bagagem familiar e educacional, mas dê-lhe certos tipos de tarefas e seus cérebros parecem “congelar” e por isso seu desempenho na escola é inconsistente; pode andar junto com sua turma ou mesmo à frente em algumas áreas, mas atrás em outras.

Muitas crianças falham ao tentar atingir um padrão adequado de alfabetização. Muitas delas permanecem analfabetas, tornado não só um problema escolar, mas, um problema social. Essas crianças devem ter um distúrbio de determinada origem que as impede de aprender. (Drouet, 2003)..

Embora os prejuízos neurológicos possam afetar qualquer área do funcionamento cerebral, as dificuldades que mais afetam o desempenho escolar são aquelas que afetam a percepção visual, as habilidades motoras finas, o processamento da linguagem e a capacidade para focalizar a atenção; até mesmo deficiências menores nessas áreas podem causar impacto devastador tão logo a criança entra na escola, pois, é nessa fase que se percebe na maioria das vezes os casos de dificuldades de aprendizagem.

Muitas crianças com dificuldades de aprendizagem também lutam com comportamentos que também afetam seu desempenho escolar. Mas a mais saliente delas é a hiperatividade.

Alguns outros comportamentos problemáticos em geral observados em jovens com dificuldades de aprendizagem são: Fraco alcance da atenção; Dificuldades para seguir instruções; Imaturidade social; Dificuldade com a conversação; Inflexibilidade; Fraco planejamento e habilidades organizacionais; Distração; Falta de destreza; Falta de controle dos impulsos.

Estes comportamentos surgem a partir das mesmas condições neurológicas que causam os problemas de aprendizagem. E quando não são compreendidos como tais infelizmente só ajudam a convencer os pais e professores de que a criança não esta se ajudando, não esta pastando a devida atenção ou não se esforça o suficiente para aprender.

Até mesmo as crianças com estes problemas não acreditam em seu próprio talento e tentam justificar seus fracassos com o fato de ter deficiências que as impedem de realizar determinadas tarefas, mas ao mesmo tempo esse tipo de comportamento podem causar frustrações o os leva a desenvolver estratégias que

ajudam a evitar a realizações de atividades antes fracassadas. Eles questionam sua própria inteligência e começam a achar que não podem ser ajudados, sentem-se furiosos e põe para fora suas angustias de forma agressiva; outros tornam-se ansiosos e deprimidos. De qualquer forma essas crianças tendem a isolar-se socialmente e, com frequência sofrem de solidão bem como de baixa auto-estima.

Segundo Smith & Strick os problemas secundários provocados pelas dificuldades de aprendizagem tornam-se mais óbvios e mais sérios que a própria deficiência. Estudos mostram que adolescentes com dificuldades de aprendizagem não só estão propensos a abandonar os estudos como também a praticarem atos ilícitos com uso de entorpecentes e a de atos criminosos ou até mesmo suicídio.

Embora a maioria das pessoas com dificuldades de aprendizagem não tenham um futuro tão trágico a história deles não deixa de ser de frustrações e a insegurança pode acompanhá-los até a idade adulta.

Para os pais de crianças com dificuldades de aprendizagem em geral tem de lidar com uma gama imensa de problemas; pois estas crianças parecem muito inteligentes, mas ao mesmo tempo enfrentam todos os tipos de obstáculos na escola; estes podem ser curiosos e ensaiar por aprender, mas sua inquietação e incapacidade de prestar atenção tornam difícil explicar qualquer coisa a eles.

Essas crianças até que tem boas intenções, no que se refere deveres e tarefas mas nunca concluem seus trabalhos pois no meio desses esquecem as instruções e objetivos. Um grande número delas apresentam dificuldades de fazer amizade os seus altos e baixos emocionais podem levar toda família a um tumulto ou ainda sentir-se miseráveis sem capacidade para atender as expectativas dos pais e conquistar seus próprios objetivos, com frequência culpam a si mesmo por estas dificuldades.

Existem outras classificações quanto à origem das DA. Alguns autores dividem as DA em Primárias e Secundárias, de acordo com sua origem. As DA consideradas Primárias, seriam aquelas cuja causa não pode ainda ser atribuída a elementos psico-neurológicos bem estabelecidos ou esclarecidos.

Esses casos englobam, principalmente, as chamadas disfunções cerebrais e, dentro das dessas disfunções, teríamos os Transtorno da Leitura, Transtorno da Matemática e Transtorno da Expressão Escrita, bem como os transtornos da linguagem falada, os quais englobam o Transtorno da Linguagem Expressiva e o Transtorno Misto da Linguagem Receptivo-Expressiva.

As DA consideradas Secundárias seriam aquelas conseqüentes à alterações biológicas específicas e bem estabelecidas e alterações comportamentais e emocionais bem esclarecidas.

Em relação às alterações biológicas (neurológicas) teríamos as lesões cerebrais, Paralisia Cerebral, Epilepsia e deficiência mental. Envolvem também os sistemas sensoriais, através da Deficiência Auditiva, hipoacusia, deficiência visual e ambliopia. Teríamos ainda, dentro das causas biológicas, as situações de DA conseqüente a outros problemas perceptivos que afetam a discriminação, síntese, memória e relação espacial e visualização.

Em relação aos problemas de comportamento, um dos fatores mais marcantes para desenvolvimento de DA são os quadros classificados como Comportamento Destrutivo e, dentro deles, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e o transtorno disfarçador auditivo.

Quanto aos problemas emocionais que favorecem as DA, principal item abordado neste trabalho, temos a Depressão Infantil e a Ansiedade. A importância do diagnóstico dos problemas emocionais que levam a criança a apresentar um baixo rendimento escolar se justifica por:

1. - Dentre as principais razões para as DA, as emocionais são, atualmente, uma daquelas com melhores possibilidades de tratamento;
2. - Importantíssimo para fazer diagnóstico diferencial com a Deficiência Mental, quadro muito traumático para familiares e com mau prognóstico;
3. - proporcionar um desenvolvimento satisfatório o mais rapidamente possível.

Inúmeros estudos estão sendo feitos no campo da psicologia e da psiquiatria, buscando a melhor forma de classificar os distúrbios que prejudicam a aprendizagem, bem como determinar suas causas. Trata-se de um assunto complexo, que envolve muitos conhecimentos que o pedagogo não aprofunda em seus cursos de formação profissional, como por exemplo: defeitos genéticos, distúrbios da personalidade, da conduta, defeitos congênitos disfunções cerebrais e outros. (Drouet, 2003).

Muito embora as crianças estejam sujeitas à maioria dos transtornos emocionais encontrados nos adultos, na maioria das vezes seu diagnóstico é pobremente realizado, e isto, quando realizado. A maioria das pessoas ainda

acredita que criança não fica "nervosa", porque criança não tem problemas, ou coisas assim.

Outros, infelizmente mais ignorantes ainda, acham que "criança nervosa" é falta de correção enérgica, porque quando eram crianças apanhavam se não se comportassem adequadamente. Enfim, a falta de informação sobre psiquiatria infantil é a responsável pela maioria das dificuldades de relacionamento, escolares e sociais das crianças, bem como, responsável por inúmeras seqüelas.

2.2 – OS PROBLEMAS NA ESCOLA: A CRIANÇA E A APRENDIZAGEM

Não é lícito estabelecer uma regra geral e inflexível atribuindo a todos os casos de DA um mesmo diagnóstico ou um enfoque generalizado. Nem sempre existem provas clínicas de que as causas para DA possam ser identificadas objetivamente. Muitas vezes as tentativas de se estabelecer diagnósticos para avaliar esses problemas servem para encobrir outras incompetências pedagógicas.

Muitas vezes o diagnóstico pouco criterioso de "hiperatividade", "fobia escolar", etc., serve como atenuante para alguma comodidade ou incapacidade da escola para lidar com processos e métodos de aprendizagem. Não é segredo que a maioria das escolas, notadamente públicas, está longe de cumprir sua tarefa de instruir e educar, envolvida que estão por ditames políticos demagógicos, ou técnicos utilitaristas. Percebe-se, com certa facilidade, que algo está muito errado e que, nem sempre, o erro é exatamente das crianças.

Por isso, cada caso deve ser avaliado particularmente, incluindo na avaliação o entorno familiar e escolar. Se as DA estão presentes no ambiente escolar e ausente nos outros lugares, o problema deve estar no ambiente de aprendizado e não em algum "distúrbio neurológico" misterioso e não-detectável.

Essa dificuldade, digamos, seletiva para o ambiente escolar, é detectada quando a criança aprende bem em outros cursos (inglês, música...), aprende manipular aparelhos eletro-eletrônicos com facilidade, tem boa performance em atividades lúdicas, enfim, quando ela mostra fora da escola que pode aprender como as demais.

Quais seriam os critérios dos pais ao decidirem por esta ou aquela escola? Excluindo-se a imensa maioria que não pode escolher, aceitando a escola pública onde seu filho deve obrigatoriamente estudar, alguns outros podem estar escolhendo a escola motivada por razões sociais; porque querem seus filhos junto com os filhos de outras proeminências sociais, porque é chique dizer onde eles estudam, por alívio de consciência, já que podem sentir-se omissos em outras áreas, pelo preço, enfim, nem sempre o critério é pedagógico.

"Ensine a Si Mesmo" alerta os pais de crianças em idade escolar,. Recomenda, com certo exagero, que eles devem compreender ser quase certo que a própria escola, com todas as suas fontes de tensão e ansiedade, esteja agravando ou causando essas dificuldades e que o melhor tratamento provavelmente seja tirar o filho da escola de uma vez por todas.

Muitas vezes as DA são reações compreensíveis de crianças neurologicamente normais, porém, obrigadas a adequar-se às condições adversas das salas de aula. Podemos ver na clínica diária, muitas crianças sensíveis e emocionalmente retraídas quem passam a apresentar DA depois de submetidas à alguma situação constrangedora não percebida pelos demais. Trata-se de uma situação corriqueira agindo sobre uma criança afetivamente diferenciada, que nem sempre a escola, incluindo a professora, orientadora, coordenadora e demais colegas de classe, percebem.

Normalmente as crianças que apresentam dificuldades específicas no início da escolarização, embora não tenham nenhum problema neuropsiquiátrico, provavelmente são aquelas que precisarão de maior atenção. São crianças que terão de desenvolver suas habilidades de apreensão daquilo que é ensinado. Portanto, cada uma delas precisa ser investigada e compreendida particularmente em suas dificuldades.

Nunca há uma causa única para o fracasso escolar; há sempre a conjunção de varias causas que, agindo umas sobre as outras, interferem. Essa interação, com seus efeitos de bumerangue, lembra uma espécie de circulo vicioso, com a dificuldade, quando não a impossibilidade, de sair dele num determinado momento. (Cordié, 1996:.31).

Quando o problema é da escola, umas exageradas restrições das atividades podem favorecer falsos diagnósticos de crianças hiperativas. Se “as aulas carecem de atrativos pedagógicos, podem surgir falsos diagnósticos de Déficit de Atenção”. A criança é assediada, se apanha de grupos delinquentes, se é submetida à situações vexatórias (para ela, especificamente), podemos observar falsos diagnósticos de Fobia Escolar e assim por diante.

Dois extremos podem comprometer a escola em relação às DA; ou a escola superestima a questão, acreditando comodamente que a criança é um problema, logo deve ter algum comprometimento neuropsiquiátrico quando, de fato, o problema é de relacionamento ou de adequação difícil às normas da escola ou, ao contrário, subestima um verdadeiro comprometimento neuropsiquiátrico levando à DA, pensando tratar-se de algum problema disciplinar, de método de ensino, de má vontade, etc.

Primeiramente devemos questionar se, de fato, a criança apresenta DA ou se seu rendimento não satisfaz as expectativas do professor (da escola). Um desenvolvimento incomum nem sempre denuncia alguma patologia (a gravidez de gêmeos é anormal estatisticamente e normal medicamente), podendo refletir dificuldades pessoais eminentemente circunstanciais.

Convém sempre lembrar que a medicina é apenas uma das muitas maneiras de avaliar o ser humano, o qual pode ser argüido pela sociologia, psicologia, antropologia, pela religião, pela pedagogia e assim por diante. Mas a medicina, por sua vez, funciona na base da avaliação, diagnóstico e tratamento e, havendo um diagnóstico MÉDICO, a medicina não abre mão do tratamento.

Portanto, é demagógico o discurso que fala em "rotular pacientes" e coisas do gênero; a medicina diagnostica pacientes, ela não rotula pessoas. Profissionais completamente desfamiliarizados com o diagnóstico médico, até por uma questão de conforto emocional, preferem considerar o diagnóstico uma inutilidade ou um mecanismo de discriminação. Não vale nem a pena comentar...

Na realidade, temos visto que a família só é mobilizada a procurar ajuda especializada para suas crianças quando fica evidente ou ameaçado o rendimento escolar e a aprendizagem. Infelizmente, na maioria das vezes essa ajuda é procurada incorretamente, pois, na medida em que a família se sente ameaçada por algum estigma cultural, qualquer coisa parece servir desde que não

seja o psiquiatra. Serve o neurologista, o psicólogo, terapeutas e pedagogos, mas psiquiatra, decididamente não.

Quando, na pré-escola, uma criança apresenta distúrbios do comportamento como, por exemplo, isolamento, agressividade, agitação ou um atraso na aquisição da linguagem, a conduta é informar isso aos pais para que eles consultem um “psi”. (Cordié, 1996).

Os distúrbios provenientes de uma educação familiar mal orientada pode resultar em problemas de aprendizagem.

A influencia do lar e da família assim como da sociedade é muito grande principalmente na primeira infância e na adolescência. Estas são as fases críticas no desenvolvimento do ser humano que sempre requerem um maior cuidado e atenção.

Desde tempos remotos a influencia da família sempre foi fundamental no desenvolvimento do caráter do ser humano

Segundo García dificuldades de aprendizagem é um fenômeno que afeta toda a vida das pessoas, motivo pelo qual não pode falar apenas de crianças com DA, mas também adolescentes e adultos com dificuldades de aprendizagem, e que é preciso considerar para provisão de serviço de apoio.

A atribuição multifatorial para as causas dos problemas psiquiátricos, chamado de aspecto bio-psico-social, é bastante ilustrado na questão da criança que começa na escola. Ela traz consigo, invariavelmente, as características de seu aspecto biológico, psicológico e social. Sob esses aspectos estudaremos as Dificuldades Escolares, considerando as alterações e os distúrbios em qualquer um destes aspectos.

Embora haja boas tentativas de definir e especificar o que, de fato, seria uma Dificuldade de Aprendizagem ou Escolar, não existe ainda uma definição consensual acerca dos critérios e nem mesmo do termo. De modo acadêmico, vamos chamar esse quadro de Dificuldades da Aprendizagem (DA), preferível à Dificuldades Escolares, menos específico e não restrito, obrigatoriamente, ao aprendizado.

A escola oferece um ambiente propício para a avaliação emocional das crianças e adolescentes por ser um espaço social relativamente fechado, intermediário entre a família e a sociedade. É na escola onde a performance dos alunos pode ser avaliada e onde eles podem ser comparados estatisticamente com seus pares, com seu grupo etário e social.

Com algum preparo e sensibilidade o professor estaria mais apetrechado do que os próprios pediatras, dispondo de maior oportunidade para detectar problemas cruciais na vida e no desenvolvimento das crianças.

Dentro da sala de aula há situações psíquicas significativas, nas quais os professores podem atuar tanto benéficamente quanto, consciente ou inconscientemente, agravando condições emocionais problemáticas dos alunos. Os alunos podem trazer consigo um conjunto de situações emocionais intrínsecas ou extrínsecas, ou seja, podem trazer para escola alguns problemas de sua própria constituição emocional (ou personalidade) e, extrinsecamente, podem apresentar as conseqüências emocionais de suas vivências sociais e familiares.

Dentro da psiquiatria da infância e da adolescência, um dos quadros mais problemáticos tem sido o chamado Transtorno de Conduta, anteriormente (e apropriadamente) chamado de Delinqüência, o qual se caracteriza por um padrão repetitivo e persistente de conduta anti-social, agressiva ou desafiadora, por no mínimo seis meses. E é um diagnóstico problemático, exatamente por situar-se nos limites da psiquiatria com a moral e a ética, sem contar as tentativas de atribuir à delinqüência aspectos também políticos.

A criança ou jovem que não é capaz de destingir o que é aceito pela sociedade e o que não é aceito corre o risco de apresentar comportamento delinqüente. Se o individuo não desenvolveu esses conceitos ou não conseguem controlar seus impulsos emocionais, acaba por tornar-se um transgressor da lei, podendo transformar-se em um marginal. (Drouet, 2003).

Tratam-se, sem dúvida, de um sério problema comportamental, entretanto, muitos são os autores que se recusam a situá-lo como uma doença, uma patologia capaz de isentar seu portador da responsabilidade civil por seus atos, responsabilidade esta comum a todos nós.

De fato, soa estranho a alguns psiquiatras a necessidade de se considerar "doença" um quadro onde o único sintoma é uma inclinação voraz ao delito. No mínimo, seria de bom senso à medicina ter em mente que, para problemas médicos aplicam-se soluções médicas e para problemas éticos... Devem ser aplicadas soluções éticas. Entendam como quiser...

O que são realmente as dificuldades de aprendizagem? A literatura sobre as dificuldades de aprendizagem se caracteriza por um conjunto desestruturado de argumentos contraditórios.

Apesar do conceito de dificuldades de aprendizagem apresentar diversas definições e ainda ser um pouco ambíguo, é necessário que tentemos determinar à que fazemos referência com tal expressão ou etiqueta diagnóstica, de modo que se possa reduzir a confusão com outros termos tais como "necessidades educativas especiais", "inaptações por déficit socioambiental" etc.,.

Podemos assinalar como elementos de definição mais relevantes: A criança com transtornos de aprendizagem tem uma linha desigual em seu desenvolvimento.

Seus problemas de aprendizagem não são causados por pobreza ambiental. Os problemas não são devidos a atraso mental ou transtornos emocionais. Em síntese, só é procedente falar em dificuldades de aprendizagem quando fazemos referência a alunos que:

Têm um quociente intelectual normal, ou muito próximo da normalidade, ou ainda, superior.

Seu ambiente sócio familiar é normal. Não apresentam deficiências sensoriais nem afecções neurológicas significativas. Seu rendimento escolar é manifesto e reiteradamente insatisfatório.

O que podemos observar, de modo geral, em alunos com dificuldades de aprendizagem inclui problemas mais localizados nos campos da conduta e da aprendizagem, dos seguintes tipos:

Atividade motora: hiperatividade ou hiperatividade, dificuldade de coordenação. Atenção: baixo nível de concentração, dispersão; Área matemática: problemas em seriações, inversão de números, reiterados erros de cálculo; Área verbal: problemas na codificação/ decodificação simbólica, irregularidades na lectoescrita, disgrafias; Emoções: desajustes emocionais leves, baixa auto-estima; Memória: dificuldades de fixação; Percepção: reprodução inadequada de formas

geométricas, confusão entre figura e fundo, inversão de letras. Sociabilidade: inibição participativa, pouca habilidade social, agressividade.

Bem, e daí? Somos professores e os alunos estão em nossas escolas, em nossas classes. O que fazer?

Assumamos com todos os nossos conhecimentos, com toda nossa dedicação, os princípios da normalização e individualização do ensino, optando pela compreensão ao invés da exclusão. Esta é uma visão que tenta superar a concepção patológica tradicional dos problemas escolares que se apóia em enfoques clínicos centrados nos déficits dos alunos e em tratamentos psicoterapêuticos em anexo aos processos escolares.

Partindo da realidade plenamente constatada que todos os alunos são diferentes, tanto em suas capacidades, quanto em suas motivações, interesses, ritmos evolutivos, estilos de aprendizagem, situações ambientais, etc., e entendendo que todas as dificuldades de aprendizagem são em si mesmas contextuais e relativas, é necessário colocar o acento no próprio processo de interação ensino/aprendizagem.

Sabe-se que este é um processo complexo em que estão incluídas inúmeras variáveis: aluno, professor, concepção e organização curricular, metodologias, estratégias, recursos. Mas, a aprendizagem do aluno não depende somente dele, e sim do grau em que a ajuda do professor esteja ajustada ao nível que o aluno apresenta em cada tarefa de aprendizagem. Se o ajuste entre professor e aprendizagem do aluno for apropriado, o aluno aprenderá e apresentará progressos, qualquer que seja o seu nível.

É óbvio a grande dificuldade que os professores sentem quando se deparam com alunos que se lhes apresenta como com “dificuldades de aprendizagem”., se estas dificuldades são de ensino ou de aprendizagem. Ambas estão juntas, é difícil dizer qual das duas tem mais peso.

O que acontece quando o docente se esquece que a escola é um universo heterogêneo, tal como a sociedade? Deve-se ter em mente que nem todos aprendem da mesma maneira, que cada um aprende a seu ritmo e em seu nível. Precisamos criar novos contextos que se adaptem às individualidades dos alunos, partindo do que cada um sabe de suas potencialidades e não de suas dificuldades.

De acordo com pesquisas já realizadas, sem subestimar o efeito de fatores externos à escola, a eficácia do ensino têm demonstrado a influência dos

professores e da maneira como conduzem a ação pedagógica, não somente sobre a forma como se dá a aprendizagem dos alunos, mas também sobre o modo com que se comportam em aula. O conhecimento dos processos associados ao ato de aprender e uma prática didática capaz de facilitá-los pode minimizar grande parte dos problemas e dos rótulos colocados nos alunos com “dificuldades de aprendizagem”.

"Ora, é impossível dar mais atenção para alguns alunos, com as classes lotadas e com o programa que tem de ser igual para todos. Somos cobrados pelos pais, principalmente os das escolas particulares". (uma professora de 4ª série do E.F I)

Podem-se duvidar que, mesmo em uma classe tradicional em que se pratica o ensino frontal, que o professor se dirija constantemente a todos os alunos, que cada um deles receba a mesma orientação, as mesmas tarefas, os mesmos recursos. E, coloca três motivos para isto:

O professor interage seletivamente com os alunos e, por isso, alguns têm, mais que outros, a experiência de serem ouvidos ou questionados, felicitados ou repreendidos. Pergunta ele: quanto à comunicação não verbal, como ela poderia ser padronizada?

Mesmo nessas classes tradicionais, muitas vezes o trabalho é realizado em grupos, e o professor circula como um recurso para atender os alunos.

A diversidade dos ritmos de trabalho pode levar ao enriquecimento ou ao empobrecimento das tarefas. Assim, sempre há aqueles que terminam primeiro e têm tempo para brincar, ler, enquanto outros demoram em terminar e é preciso esperá-los.

Coloca ainda o autor: "Se considerarmos o currículo real como uma série de experiências, chegaremos, grosso modo, a uma conclusão evidente: o currículo real é personalizado, dois indivíduos nunca seguem exatamente o mesmo percurso educativo, mesmo se permanecerem de mãos dadas durante anos".

Dessa forma, a individualização de itinerários educativos é possível para os professores, pois ao invés de uma individualização deixada ao acaso, "pode ser feita uma individualização deliberada e pertinente dos percursos educativos às diferentes características, às possibilidades, aos projetos e às necessidades diferentes dos indivíduos".(obra citada)

Alunos que reprovam vários anos na mesma série são mais comuns do que se pode imaginar. Essas crianças sentem que a escola não foi feita para eles e se evadem. Estudos “concluíram que os alunos não se evadem da escola, a escola é que os expulsa”. Quem realmente falhou o aluno ou a escola? Esses alunos reprovados retornarão no ano seguinte?

Uma criança curiosa que está descobrindo o mundo e suas possibilidades não progrediu nada em um ano, dois ou três. . . Isto nos faz questionar o atual sistema de ensino, pois, parece-nos que busca uma produção em série e com isso apenas evidencia as diferenças sem nada fazer por elas.

Vários autores chamam atenção para o fato de que a maior percentual de fracasso na produção escolar, de crianças encaminhadas a consultórios e clínicas, encontra-se no âmbito do problema de aprendizagem reativo, produzido e incrementado pelo próprio ambiente escolar.

É importante considerar que a escola deve valorizar os muitos saberes do aluno, e que seja oportunizado a ele demonstrar suas reais potencialidades. A escola tem valorizado apenas o conhecimento verbal e matemático, deixando de fora tantos conhecimentos importantes para sociedade.

O sentimento de pertença deve ser estimulado, alguém acuado, jamais vai demonstrar as potencialidades que possui. Tornando o ambiente escolar acolhedor, aceitando a criança como ela é, oferecendo meios para que se desenvolva, já é uma garantia de dar certo o trabalho em sala de aula.

É necessário que os profissionais da educação adotem uma postura ética em relação ao aluno, que assim como eles convivem em uma sociedade excludente.

Portanto, diversificar as situações de aprendizagem é adaptá-las às especificidades dos alunos, é tentar responder ao problema didático da heterogeneidade das aprendizagens, que muitas vezes é rotulada de dificuldades de aprendizagens.

Antigamente, o termo global usado era "Dislexia", que abrangia a dificuldade na leitura que por sua vez envolve o desvio de letras e palavras. Não obstante, atualmente, sabe-se que a Dislexia é apenas uma das muitas desordens da aprendizagem que podem englobar, não só a leitura, mas também a fala, a concentração, a audição, e a apetência para a matemática. E não é fora do comum, para uma criança que tem várias dificuldades de aprendizagem conjugadas.

As dificuldades de aprendizagem podem não ser aparentes em crianças com menos de 8 anos de idade, o que mais difícil a identificação de problemas, nos primeiros anos de escola. Muitos casos não são detectados antes da criança atingir entre o 6º e o 12º ano.

Os pais devem estar prevenidos, de que certos sinais são os sintomas de que as crianças possam ter dificuldades de aprendizagem: Dificuldade, timidez, ou extrema aversão à leitura, escrita, ou na resolução de problemas de matemática; Escassez na escrita; Dificuldade em coordenar a informação; Dificuldade em apreender conceitos abstratos; - Dificuldade com a linguagem como por ex., seguir orientações verbais, ou memorizar palavras e problemas de memória.

Infelizmente, muitas crianças com dificuldades de aprendizagem, são injustamente acusadas pelos professores ou pelos pais de ser "preguiçosas". O fato é que as crianças que têm dificuldades de aprendizagem têm em proporção, um coeficiente de inteligência acima da média e são muitas vezes brilhantes. Muitas delas estão aptas para trabalhar, contornando as suas dificuldades de aprendizagem durante anos. A título de exemplo, aquelas que têm problemas com a leitura, mas apreendem facilmente através de audiovisuais, dependendo das leituras a aprender.

A dificuldade de aprendizagem refere uma diferença significativa entre a aptidão pessoal, ou Q.I. e a sua evolução numa área específica, e é precisamente esta disparidade que dificulta que isto se torne possível num estabelecimento escolar normal.

Como resultado, as crianças com dificuldades de aprendizagem têm muitas vezes baixos níveis de auto-estima e de autoconfiança, o que pode conduzir a falta de motivação, afastamento, crises de ansiedade e stress, e depressão: *“Estes estudantes são tão frustrados tentando fazer coisas que não conseguem que desistem de aprender e começam a desenvolver estratégias para evitar isso”*. (smith e strick, 2001).

Como devem ser ultrapassadas as dificuldades de aprendizagem? O primeiro passo é identificar com exatidão em que área ou áreas incide a dificuldade de aprendizagem. As Escolas têm sistemas aptos a encontrar o problema específico através de testes. Uma visita ao médico pode detectar algum problema de saúde ou de visão, mas lembre-se de que crianças com dificuldades de aprendizagem não têm mais problemas de visão do que as outras que não os têm, e se houver um problema de visão não será a causa direta das dificuldades de aprendizagem.

A melhor maneira de superar as dificuldades de aprendizagem, é com a ajuda de professores, tutores, e médicos. Existem métodos reparadores comprovados, como o ensino específico, que ajudam as crianças a ultrapassar as suas dificuldades de aprendizagem.

O educador desempenha o papel de providenciar a ajuda. O diagnóstico precoce, e o ensino específico, são importantes. As opções para adquirir informação e meios de comunicação, precisam estar ao alcance das crianças.

É também importante ajudar a criança a reconstruir a sua auto-estima. As crianças com dificuldades de aprendizagem são muitas vezes brilhantes, e precisam ser encorajadas a desenvolver as suas vocações e interesses, e só assim poderão desenvolver totalmente os seus talentos e aptidões.

Devem encorajar-se a praticar desporto, artes e outras atividades escolares. Esclareça o seu filho de que a vida não é como na escola, e de que não tem necessariamente que ser o melhor em tudo.

Deve especializar-se na área em que for bom, e principalmente naquilo por que se sentir realmente atraído. Não tem que entrar em competição, a não ser que assim o deseje. O sucesso no mundo real depende essencialmente da perícia e conhecimento noutras áreas para além da escrita e da leitura.

O que é a terapia da visão? O mundo da terapia da visão é um dos mais confusos.

O fim a que se destina a terapia da visão é, de acordo com os optometristas que a utilizam, aperfeiçoar e implementar a função visual. Alguns dos sintomas que a terapia da visão tenta minimizar a visão desfocada, incapacidade de concentração ao desempenhar tarefas que requerem uma visão pormenorizada, e erros de leitura por não conseguirem mudar de linha com o olhar quando lêem um texto.

É com o intuito de ajudar cada caso em particular que se desenvolvem os meios mais eficazes, tendo em vista melhorar a visão através de um tratamento programado que envolve lentes, prismas, e outros meios ópticos.

Os métodos da terapia da visão são imensos para enumerar numa lista, só o médico conjugado com psicólogos poderá indicar os mais adequados.

2.3 – OS CASOS MAIS COMUNS DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

As crianças paralisadas cerebrais não conseguem controlar alguns ou todos os seus movimentos. Apenas algumas crianças são afetadas em todos. Algumas terão dificuldade em falar, andar ou usar as mãos. Umas serão capazes de sentar sem suporte ou ajuda, enquanto outras necessitarão de ajuda para a maioria das tarefas de vida diária. Por isso, dizemos que são portadoras de distúrbios de deficiência física, e não apenas deficientes ou paráliticas.

Não há medicamentos nem operações que possam curar uma paralisia cerebral, havendo, porém, diversas e inovadoras possibilidades de melhorar e minimizar seus efeitos. Estes progressos não são súbitos, mas demorados, avançando progressivamente e na dependência direta dos recursos tecnológicos, como o uso da Informática na educação e dos recursos terapêuticos colocados à disposição da comunidade.

As crianças com PC têm muitos problemas, mas nem todos são relacionados com as lesões cerebrais. Citaremos apenas as que mais freqüentemente se manifestam:

A epilepsia é comum ocorrerem convulsões ou crises epiléticas, de maior ou menor intensidade e dentro das mais variadas formas desta manifestação neurológica, sendo mais comuns no período pré-escolar, estando associadas ao prognóstico e à evolução de outros problemas que atingem um paralisado cerebral.

A deficiência mental: com uma ocorrência de aproximadamente 50% dos casos, tem levado as distorções e preconceitos acerca dos potenciais destes portadores de deficiência, devendo-se diferenciar os diversos graus de comprometimento mental de cada criança, baseando-se em acompanhamento especializado e evolutivo das mesmas.

As deficiências visuais: ocorrem casos de baixa-visão, estrabismos e erros de refração, que podem ser precocemente diagnosticados e tratados, com bom prognóstico oftalmológico, devendo-se intensificar sua diagnose com os novos avanços em tecnologia e a correção preventiva de danos com uso de lentes [óculos] ainda nos primeiros anos de vida.

As dificuldades de aprendizagem: as crianças com PC podem apresentar algum tipo de problema de aprendizagem, o que não significa que elas

não possam ou não consigam aprender, necessitando apenas de recursos aprimorados de Educação Especial, integração social em Escolas Regulares, uso de Recursos Tecnológicos.

O exemplo do uso de computadores e outros aparelhos informatizados para o estímulo e a busca de meios de comunicação e aprendizagem inovadores para PC.

As dificuldades de fala e alimentação ocorre devido à lesão cerebral ocorrida, muitas crianças com PC apresentam problemas de comunicação verbal e dificuldades para se alimentar. Devido ao tônus flutuante dos músculos da face, o que prejudica a pronúncia das palavras com movimentos corretos, podendo-se recorrer a tratamentos especializados e orientação fonoaudiológica, a fim de minimizar e até resolver alguns destes distúrbios.

E para as crianças que não falam, já contamos com os comunicadores alternativos e as linguagens através de símbolos, como o método Bliss, que associados aos recursos informatizados podem auxiliar, a exemplo dos sintetizadores de fala, a expressão dos pensamentos e afetos de um paralisado cerebral.

Outros problemas: dificuldades auditivas, disartria, déficits sensoriais, escoliose, contraturas musculares, problemas odontológicos, salivação incontrolável. Todos estes problemas podem surgir associados ou isoladamente na dependência direta do tipo de PC que a criança apresentar.

Já que seus déficits motores afetam sua psicomotricidade e seu comportamento emocional e social, que podem resultar num desenvolvimento global atrasado, que muitas vezes ainda é confundido com capacidade cognitiva pobre, gerando uma imagem preconceituosa sobre as capacidades e potencialidades para vida independente e autônoma de portadores de P.

2.4 - BREVE HISTORIA DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Segundo Garcia (1998) a história das dificuldades de aprendizagem é diversa e multifacetada. Se considerarmos que as suas origens estariam nas primeiras descrições de casos com perda da fala por lesão cerebral, ou afasia, a

preocupação em observar a perda da leitura também se desenvolveu por obra dos médicos e concretamente, e por Dejerine (ano) o primeiro a descrever casos assim desse teor.

Este descreveu o caso de um adulto que vítima de uma lesão cerebral, perdeu a capacidade de leitura, mas conservou a capacidade de compreender e de expressar-se verbalmente.

Foram realizadas observações também nessa área e em 1917 que sugeriu a possibilidade de que o transtorno da leitura fosse originado por alterações congênicas do cérebro, com que se podia especular acerca das vias mais eficazes de intervenção nas dificuldades de leitura.

Em 1920 foi utilizado pela primeira vez o termo discalculia por Henschen, que denominava uma síndrome que apresentava dificuldades no cálculo e no ditado este suspeitava que se tratasse de uma lesão cerebral no giro angular. E a partir de então outros estudiosos concentraram seus estudos também em casos semelhantes

Ainda de acordo com Garcia (1998) o movimento sobre dificuldades de aprendizagem teve início por volta de 1800 e se estende até os dias de hoje de onde podemos extrair as linhas de projeção para o futuro; poderemos citar três grandes etapas na história do movimento das dificuldades de aprendizagem: a etapa de fundação que vai de 1800 a 1963; a etapa dos primeiros anos de campo de 1963 a 1990; a etapa de projeção para o futuro.

Inclui as idéias que demarcam as bases teóricas, os precedentes, os pioneiros e os antecedentes que possibilitaram a formação do campo das dificuldades de aprendizagem marcada por observações sobre adultos com lesões cerebrais, e concluída com a constituição da *association of children and adults with learning disabilities*, em 1963.

Naquele tempo conceitualizaram-se teoricamente e desenvolveram-se tratamentos das dificuldades de aprendizagem e transtornos como conseqüências de lesões cerebrais.

De 1800 até 1929, período que se tem chamado de primeiros anos da fase de fundação, desenvolveram-se as posições teóricas das dificuldades de aprendizagem em torno das análises das conseqüências que ocasionavam as lesões cerebrais adquiridas, destacando-se, nestas questões, os médicos, o que explica a conceitualização organista desse momento. Gall observou que

determinadas pessoas adultas, ante uma lesão cerebral perdiam a capacidade de expressão de idéias e sentimentos mediante a fala mantendo intactas suas habilidades intelectuais.

Samuel kirk passara a história das dificuldades de aprendizagem por ser quem propôs o termo *learninnig desability* proposta que realizou em 6 de abril de 1963 na conferencia da Fund for Perceptually Hhandicapped children. Nessa mesma tarde decidiu constituir-se na mesma associação (ACLD), mudando de nome, em 1989 para *Learnigy Disabilities Association of América (LDA)*. (Garcia, 1998).

Havia surgido o campo específico ao qual contribuiriam, de forma associada, pais e professores, e havia nascido um novo rotulo sob o qual incluir um grupo de pessoas, desenvolver métodos de avaliação e diagnostico, e programas de intervenção específicos. Então surgia o movimento que realmente o desenvolvimento do campo das dificuldades de aprendizagem.

Esta etapa foi de grande importância nas pesquisas sobre dificuldades de aprendizagem; passou por momentos históricos marcados por mudanças na legislação, adoção de fundos públicos destinados a causa, preparação de profissionais como pedagogos, psicólogos, psicopedagogos, médicos, etc. surgiu também organizações específicas para compartilhar informações.

Esta etapa foi muito produtiva para a ciência que conseguiu expandir seu campo de pesquisa e teve contribuições de estudiosos interessados no assunto e que vem prestando auxilio aos profissionais da área de saúde e educação que lidam com pessoas portadoras de dificuldades de aprendizagem.

A etapa atual também surgiu e trouxe sua contribuição para o campo de pesquisas. Hammill (1993 apud Garcia, 1998) reúne características deste momento: incluir todo tipo de dificuldade no campo; disputa ente os partidários de instruções diretas; definição das dificuldades de aprendizagem; melhora metodológica e o aumento da validade externa das pesquisas sobre dificuldades de aprendizagem; recuperação dos enfoques cognitivos baseados no processamento das informações.

O campo das dificuldades de aprendizagem é, atualmente, uma forma potente e vital dentro das comunidades educacionais ordinárias e de educação especial. Seus serviços são oferecidos a grande numero de crianças com uma variedade de problemas educativos difíceis e pouco usuais.

Profissionais da área se agrupam em associações em busca de meios que facilitam o desenvolvimento de pesquisas sobre o tema. Pesquisas estas que vem crescendo a cada dia e diversificando-se, e dando espaço a novos pesquisadores apoiados por órgãos governamentais.

A importância de balanços periódicos do estado de coisas vigente numa área de pesquisa é múltipla.

Eles podem detectar teoria e método dominantes; pôr em relevo aspectos do objeto de estudo que se esboçam nas entrelinhas das novas pesquisas; revelar em que medida a pesquisa recente relaciona-se com a anterior e vai tecendo uma trama que permita avançar na compreensão do objeto de estudo pela via do real acréscimo ao que já se conhece ou da superação de concepções anteriores. Só assim se podem avaliar as continuidades e descontinuidades teóricas e metodológicas e o quanto esta história se faz por repetição ou ruptura noutras palavras, o quanto ela redunde ou avança na produção de saber sobre o objeto de estudo.

Nesse tecido, sempre em formação, reside a possibilidade de evitar a cristalização do conhecimento e de fazer da pesquisa espaço de produção de saber, que tem como essência o constante movimento.

A produção de conhecimento sobre o que se convencionou chamar "fracasso escolar" tem uma longa história. Um estudo da situação atual da pesquisa desse tema não pode desconsiderar levantamentos anteriores. Para se conhecer os termos dessa continuação, é preciso situar a produção recente nas linhas e tendências apontadas por levantamentos anteriores, mesmo que difiram quanto às fontes. Daí o resumo, a seguir, das principais conclusões de estudos do estado da arte realizados em períodos anteriores.

Em 1971, Aparecida Joly Gouveia publicou análise extensa da pesquisa produzida no período 1965-1970 (Gouveia, 1971 apud Garcia, 1998). Nesse relatório, a pesquisadora já ressaltava que só se poderia apreender o significado da produção naquele período se ela fosse entendida em suas relações com a produção anterior.

Por isso, o artigo traz um resumo das origens da pesquisa educacional brasileira, sem o qual era impossível entender o sentido da pesquisa não só no momento estudado pela autora, mas também nos que lhe são posteriores, até a atualidade. Nesse esboço, dois períodos: 1940-1955; 1956-1964.

Como marco inaugural, o fato de que a pesquisa educacional teve início no interior de órgãos governamentais. Os anos 1940-1955 começam com o reconhecimento oficial da importância da pesquisa na condução da política educacional.

Em 1938, criou-se o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) no Ministério de Educação e Cultura. Por isso, a relação entre a pesquisa e a política de educação foi primeiramente entendida em termos rigidamente instrumentais: cabia aos pesquisadores trazer subsídios práticos à formulação e avaliação de ações oficiais no campo da educação escolar.

Como característica desse momento inaugural, a presença forte da leitura psicológica do processo de educação escolar e, conseqüentemente, de estudos da psicologia do ensino e da aprendizagem e a criação de instrumentos de avaliação psicológica e pedagógica do aprendiz. Estava-se no auge da influência da Escola Nova, que assentava as bases da pedagogia científica na biologia e na psicologia.

Não por acaso, a estrutura inicial do INEP incluiu uma Divisão de Psicologia Aplicada por influência do educador escolanovista e psicólogo Lourenço Filho, seu primeiro diretor. O primado da psicologia no entendimento do fracasso escolar é, portanto, marca de origem da pesquisa educacional.

A criação em 1956 do Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional e de cinco centros regionais inaugura o segundo período. Novamente, a pesquisa como meio privilegiado para atingir fins governamentais. No interior da ideologia nacional-desenvolvimentista, muda, no entanto, o objeto: agora se trata de mapear a sociedade brasileira de modo a fornecer dado a uma política educacional que alavancasse o progresso econômico do país, levando em conta as diferenças regionais.

Na pauta dos órgãos de pesquisa, a estratificação socioeconômica da população; a mobilidade social; os processos de socialização regionais e comunitários; a correlação entre escolaridade e nível socioeconômico; a composição socioeconômica da população escolar. Era a vez das ciências sociais, em chave teórica funcionalista.

Esboça-se a predominância de estudos de natureza econômica, incentivados não só por certos organismos prestigiosos da administração federal, mas também por fontes externas de financiamento. A educação como investimento,

os custos da educação, a escola e a demanda de profissionais de diferentes níveis e outros tópicos que sugerem, igualmente, racionalização, são itens freqüentes em documentos programáticos.

Como se depreende do levantamento das pesquisas em andamento, por nós aqui intentado, têm-se mostrado, nos últimos tempos, particularmente atraentes a órgãos oficiais de diferentes níveis os chamados estudos sobre recursos humanos. (Gouveia, 1971 apud Garcia, 1998).

Eram tempos de predomínio da teoria do capital humano, da educação concebida como terceiro fator, até então despercebido, de desenvolvimento econômico, além do capital e do trabalho. O aumento quantitativo e qualitativo da educação passa a ser considerado investimento rentável. Era tempo de ditadura militar e do desígnio oficial de pôr o país no rumo da "ordem e progresso" nos termos comteanos de desenvolvimento técnico-científico conduzido por um Estado autoritário.

A educação passou a ser assunto exclusivamente técnico. Dominam soluções tecnicistas para os problemas do ensino, tendo em vista garantir rapidez e eficiência à escolarização de parte maior da população, na proporção dos interesses da internacionalização do mercado interno.

Daí o prestígio dos testes psicológicos e pedagógicos; das máquinas de ensinar e da instrução programada; das taxonomias dos objetivos do ensino; do condicionamento operante na escola; do planejamento do ensino em termos de input (competências e habilidades iniciais do aprendiz); processamento (o ensino) e output (os objetivos a serem atingidos), tudo isso detalhado em Guias Curriculares que, elaboradas nos órgãos centrais, chegavam às escolas como roteiro a ser cumprido. Nesse contexto, o fracasso escolar resultava principalmente de um processamento (ensino) que desconsiderava a precariedade do input da clientela pobre, em número crescente nos bancos escolares.

Do ponto de vista da metodologia, predominaram nos institutos oficiais estudos exploratórios e descritivos, muitas vezes simples levantamentos de estatísticas escolares. Foram muitos os surveys ou caracterizações socioeconômicas de professores e alunos da rede pública de ensino fundamental e médio e as descrições da estrutura e funcionamento de unidades escolares. Quanto aos aspectos investigados, além da caracterização de professores, alunos e escolas, estudos descritivos de métodos de ensino e recursos didáticos.

Eram raras, segundo Gouveia, as pesquisas dedicadas à avaliação de inovações educacionais; inexistiam estudos da dinâmica interna das escolas e da organização e funcionamento do sistema de ensino em seus aspectos administrativos e políticos.

A pesquisadora atribuía essa ausência à "falta de atenção" ou ao fato de que esses aspectos "não se têm prestado aos tipos de análise que o equipamento teórico e metodológico dos pesquisadores brasileiros permite realizar". Ficam com a segunda hipótese, até porque pensamos que a "falta de atenção" resulta de escolhas teóricas.

Nas universidades, ela encontrou quadro semelhante, exceção feita a psicólogos que, inspirados em literatura especializada norte-americana, elaborava e adaptava instrumentos de avaliação de capacidades e habilidades psíquicas e realizavam pesquisas que correlacionavam níveis de desenvolvimento psicológico e rendimento escolar, sobretudo em leitura e escrita.

Eram nesse recorte psicológico que se elaboravam as versões dominantes sobre as causas do fracasso escolar.

Mas o lócus da pesquisa educacional não era, nesse período, a Universidade: a maior parte, porém dos trabalhos realizados por professores universitários resulta de esforços individuais relacionados com interesses intelectuais ou acadêmicos. A pesquisa é praticamente negligenciada nos orçamentos das universidades e, em geral, desempenha papel secundário na carreira do professor universitário.

Nessa mesma direção, a educação ainda não era segundo Gouveia (1998), área de pesquisa em agências de fomento à pesquisa, como o CNPq e a Fapesp.

Nesse período, Gouveia detectou um divórcio crescente entre pesquisa e política educacional. Considerando a situação atual, poderíamos dizer, sem exagero, que tanto a formulação da política educacional, quanto à configuração das rotinas escolares se fazem à revelia do que acontece nas instituições de pesquisa, bem como de resultados acaso obtidos por pesquisadores isolados. (...) Parece-nos igualmente legítimo afirmar que, em administrações passadas, a intenção de utilizar a pesquisa como fonte de esclarecimento para a ação traduzia-se em laços mais estreitos e iniciativas mais concretas que os existentes nestes dias.

Nesta última situação, ela via vantagens e desvantagens. De um lado, havia maior organicidade entre pesquisa e ação educacional; de outro, havia sujeição da pesquisa a objetivos meramente pragmáticos. Por isso, ela conclui: seriam necessários centros de estudos que tivessem certa autonomia e fossem menos atingidos pelas oscilações do arbítrio governamental. Talvez tais centros não devessem situar-se no Ministério da Educação ou do Planejamento. A universidade poderia constituir uma alternativa.

No período 1970-1975, Gouveia encontra um quadro diferente, não do ponto de vista teórico-metodológico, que continua positivista-experimental, mas no âmbito temático (Gouveia, 1971 apud Garcia, 1998).

Nos resumos dos congressos da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), aumenta a presença das ciências humanas no campo da pesquisa educacional, sobretudo da psicologia.

No INEP cresce, entre os projetos financiados, a pesquisa sobre elaboração de currículos e avaliação de cursos ou programas em função do mercado de trabalho, tendo em vista o planejamento curricular em estreita relação com as necessidades de mão-de-obra. Mas é de novo nos Cadernos de Pesquisa que ela encontra relatos que lhe permitem fazer um retrato da pesquisa educacional na primeira metade da década de 1970.

Os objetos mais frequentes delimitam três categorias: avaliação de currículos e programas; construção de instrumentos de avaliação e pesquisa; características de estudantes ou do ambiente de que provêm, tendo em vista contribuir para a solução dos problemas sociais decorrentes do crescimento das matrículas nos centros urbanos.

Na terceira categoria, a pesquisadora constata a predominância de estudos que não só caracterizam psicológica e sociologicamente os sujeitos ou o ambiente em que vivem, mas também investigam a influência dessas características — como variáveis independentes — sobre a aprendizagem ou o nível de escolaridade.

Em relação aos estudos de avaliação psicológica dos alunos, que marcaram a primeira metade dessa década, a novidade é a disseminação de uma concepção de fracasso escolar e de saídas preventivas e remediativas para as altas taxas de reprovação e evasão na rede pública de ensino fundamental.

Foram tempos de chegada no Brasil da "teoria" norte-americana da carência cultural. Gouveia lamenta a presença inexpressiva, nesse período, de estudos da escola como organização social e dos sistemas administrativos em que as escolas se inserem da política educacional e dos sistemas político-administrativos federais, estaduais e municipais nos quais se originam as decisões e se disciplinam os procedimentos que regem o cotidiano nas escolas brasileiras.

Levantamento realizado no Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ), que incluiu a segunda metade dos anos 1970 (1971-1981), revelou avanços em relação à situação encontrada por Gouveia até 1975 (Brandão; Baeta; Rocha, 1983).

Se, por um lado, confirmam-se achados dessa pesquisadora na primeira metade da década de 1970 — principalmente a continuação da busca de determinantes do baixo rendimento escolar em variáveis externas ao sistema escolar, como as condições socioeconômicas e psicológicas dos usuários da escola pública — por outro, objetos de estudo incipientes ou ausentes na pesquisa anterior começam a tomar forma.

Surgem pesquisas que vão além do âmbito da formação técnica do magistério como causa das dificuldades de aprendizagem e contemplam a representação docente, seja de seu trabalho, seja de seus alunos, no interior do conceito de profecia auto-realizadora. Começam a ser considerados fatores até então não levados em conta na reflexão sobre a qualidade da escola e a produção do fracasso escolar, como as condições salariais do magistério.

A novidade maior na segunda metade daquela década ficou por conta de pesquisas qualitativas voltadas para o interior da instituição escolar: a burocratização e sua influência sobre a qualidade do trabalho docente.

A distância entre a cultura escolar e a cultura popular nos termos do pressuposto da carência cultural; a inadequação do material didático; a discriminação das diferenças no interior das escolas, sobretudo nas classes especiais.

Mesmo assim, tratava-se de um campo cindido: enquanto alguns estudos enfatizavam a estimulação cognitiva das crianças pobres em idade pré-escolar como estratégia preventiva de dificuldades de aprendizagem, outros começavam a destacar aspectos da estrutura e do funcionamento institucionais, suas repercussões nas práticas docentes e, por esta via, no rendimento escolar dos

alunos. Mas a maioria das pesquisas que levavam em conta as chamadas variáveis intra-escolares estava centrada num aspecto da tese da carência cultural: a escola é inadequada às características psíquicas e culturais da criança carente.

O que se destacava, portanto, era o desencontro entre professores e alunos, entre a escola e seus usuários, sem que ficasse nítido que esse desencontro é inerente à escola como instituição social que reproduz a lógica de uma sociedade dividida em classes. Por isso, continuou o predomínio de prescrições técnicas para a democratização da escola. Os tempos ainda eram de ditadura e da crença na redenção do país pelo desenvolvimento técnico e pela manutenção da ordem.

Vale perguntar se essa divisão da pesquisa em aspectos relativos ao aluno e aspectos relativos à escola já não refletia, nessa época, a duplicidade teórica que começou a se instalar nos meios em que se pensava e pesquisava a educação escolar, a partir da chegada, em 1974, de Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado, de Louis Althusser, verdadeiro divisor de águas. A partir de então se firmou a concepção de Escola como instituição social que só pode ser entendida se remetida à estrutura da sociedade que a inclui.

Na década de 1980, essa divisão se delimita e aprofunda: há ruptura e repetição temática e teórica no campo da pesquisa educacional. Se, de um lado, constata-se que, no interior da tese da carência cultural, a psicologização do fracasso escolar tem continuidade em publicações como a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (INEP), de outro, o lugar social contraditório da escola numa sociedade de classes firma-se como objeto de reflexão e pesquisa.

A discriminação e a justificação das desigualdades aparecem então como a razão de ser do sistema escolar. À atenção de cunho funcionalista aos fatores intra-escolares, já presente nos anos 1970, acrescentou-se a investigação da vida escolar em outro marco teórico.

Teorias críticas passaram a fazer parte das referências bibliográficas de ensaios e pesquisas sobre a escolarização e seus tropeços, principalmente as de Althusser, Bourdieu e Gramsci. O "fracasso escolar" foi ressignificado de fracasso dos alunos na escola ele passa à produção da escola. No marco teórico do funcionalismo, como produto reversível, já que resultado de desacertos operacionais do sistema educacional. No marco materialista histórico ou de outras teorias críticas de sociedade, como produto inevitável da escola numa sociedade dividida.

No marco dessa rotação do olhar, um conjunto de pesquisas realizadas na Fundação Carlos Chagas caminhou na contramão da medicalização do fracasso escolar. Voltou-se à investigação da participação do sistema escolar no baixo rendimento das crianças, em busca de mecanismos escolares de seletividade social, privilegiando o exame de aspectos estruturais e funcionais da escola e dos órgãos que a planejam.

Tal abordagem resultou, na própria Fundação e fora dela, em estudos mais claramente voltados para a investigação das relações de classe e dos pressupostos da cultura dominante no interior das práticas e relações que estruturam a vida escolar e produzem dificuldades de escolarização.

Mas essa superação não se generalizou; lado a lado com estudos da realidade escolar a partir do materialismo histórico, três tendências se configuraram: continuaram as tentativas de encontrar as causas das dificuldades de aprendizagem e de ajustamento escolar no desenvolvimento psíquico do aprendiz; num mesmo relato de pesquisa a política educacional antidemocrática e o aprendiz eram simultaneamente responsabilizados pelos maus resultados do ensino, o que configurava um "discurso fraturado"; concepções críticas e não-críticas da escola na estrutura econômico-social capitalista passaram a conviver num mesmo projeto, o que indicava apropriação superficial da nova referência teórica.

A situação não era diferente no campo da sociologia da educação: a pesquisa empírica não tem permanecido insensível às mudanças ocorridas no discurso acadêmico sobre Educação.

Não apenas se verifica a substituição de conceitos funcionalistas por outros tomados do marxismo como também a própria maneira de identificar os problemas de investigação tem se alterado.

As dificuldades de aplicação de formulações marxistas em pesquisas empíricas, particularmente quando se trata de pesquisa de âmbito restrito, manifestam-se claramente em alguns trabalhos de mestrado e de doutoramento.

Depois de elaborado referencial teórico a partir do qual se anuncia a intenção de utilizar o método dialético, desenvolve-se um tipo de análise que, a não ser pelo emprego de conceitos tomados ao marxismo, não difere, na verdade, do modelo relegado sob a pecha de neo-positivista ou empiricista, predominante em épocas anteriores. No fim dos anos 1980, a pesquisa educacional tentava superar o

hiato entre conceitos macroestruturais marxistas e necessidades conceituais trazidas pelo estudo da vida escolar em sua complexidade.

Na relação entre história e vida cotidiana, tal como entendida na teoria neomarxista de Agnes Heller, configurava-se uma saída. Por influência de pesquisadoras mexicanas do Centro de Investigación y de Estudios Avanzados que fizeram convergir esse referencial teórico e procedimentos de pesquisa etnográficos, pesquisadores da escola começaram a procurar acuidade conceitual para chegar ao tecido da cotidianidade escolar em busca das formas como nela seus agentes fazem a história da educação e são feitos por ela no bojo de uma sociedade de classes profundamente desigual.

2.5 - PESQUISA SOBRE O FRACASSO ESCOLAR

O levantamento teve início com um rol de expressões de busca ampliado no decorrer do próprio processo de localização dos textos referentes ao fracasso escolar. Procedeu-se, então, à leitura dos títulos e resumos, incluídos no Dedalus, das teses resultantes desse primeiro levantamento e realizou-se uma primeira seleção das que tinham o fracasso escolar como objeto de estudo.

Foram selecionadas, nessa fase, as que o tinham como objeto explícito, mesmo que a expressão não fosse empregada para nomeá-lo. Nos casos em que o resumo disponível no catálogo não era suficiente, procedeu-se à consulta aos textos duvidosos no acervo das bibliotecas. Ao final, foram localizadas 71 obras, das quais 32 doutorados e 39 mestrados.

A análise dos resumos proporcionou uma primeira categorização das pesquisas, tendo como base o tema abordado. Foram construídas dez categorias temáticas amplas, desdobradas em subcategorias de acordo com o objeto específico estudado pelo autor.

Essa categorização possibilitou o levantamento de alguns aspectos preliminares, reveladores dos caminhos que a pesquisa vem percorrendo na última década. Chamou à atenção a presença significativa de pesquisas que concebem o fracasso escolar como fenômeno estritamente individual o que pode ser observado

pelo grande número de obras que constam das categorias "Distúrbios de desenvolvimento e problemas de aprendizagem", "Remediação do fracasso escolar" e "Papel do professor na eliminação do fracasso escolar".

A primeira centra no aluno a responsabilidade pelo fracasso, atribuindo-lhe, predominantemente, problemas cognitivos, psicomotores ou neurológicos. Já as duas outras categorias responsabilizam ora o aluno ora o professor e propõem soluções predominantemente técnicas, de base teórica comportamental ou cognitivista, para eliminar o fracasso.

CAPITULO III

AS CAUSAS E AS CONSEQUÊNCIAS DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Múltiplos fatores contribuem para as dificuldades de aprendizagem, a ciência ainda não tem muito a afirmar sobre casos de dificuldades de aprendizagem, mas esta vem se tornando nos últimos anos uma questão crescente de pesquisa e debate. Com base nas pesquisas que se tornam cada vez mais sofisticada o que se sabe até o momento é que; embora as dificuldades de aprendizagem sejam consideradas condições irreversíveis, podem ser melhoradas fazendo mudanças em casa e no ambiente escolar da criança. Os fatores biológicos que contribuem para as dificuldades das crianças podem ser divididos em quatro categorias.

3.1 – OS FATORES BIOLÓGICOS QUE CONTRIBUEM PARA AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Este fator está ligado a alguns casos de dificuldades de aprendizagem não é o único responsável por tais danos. Estudos mostram que as dificuldades de aprendizagem de algumas crianças realmente surgem a partir de lesões cerebrais e estas causadas por acidentes, hemorragias cerebrais e tumores, doenças como encefalite e meningite, transtornos glandulares não tratados na primeira infância; a desnutrição e a exposição a substâncias tóxicas também causa danos cerebrais que contribuem para o atraso na aprendizagem.

Crianças que recebem tratamento por irradiação como: quimioterapia ocasionalmente apresenta dificuldades na aprendizagem, em especial, se a radiação foi aplicada no crânio. Evento que causa privação de oxigênio no cérebro também causa danos cerebrais em um período de tempo relativamente curto; situações que envolvem envenenamento, sufocamento por fumaça, afogamento, e complicações no parto também são causas de danos cerebrais.

Outros problemas que causam danos cerebrais são adquiridos mesmo antes do nascimento quando a mãe adquire doenças como: diabetes, doenças renais, sarampo entre outras. Além de todas as causas citadas até aqui é necessário citarmos as drogas que são responsáveis por uma grande variedade de dificuldades de aprendizagem dentre elas destacamos: álcool, nicotina, medicamentos prescritos, bem como drogas de “rua”.

O sistema nervoso dos bebês prematuros são vulneráveis a lesões cerebrais, por isso é muito comum observarmos em crianças prematuras problemas escolares de comportamentos.

As lesões do cérebro, obviamente podem causar múltiplos problemas, e crianças que desenvolvem transtornos convulsivos, paralisia cerebral ou outras deficiências físicas como um resultado do dano cerebral, com frequência apresentam também dificuldades de aprendizagem. (Smith e Strick, 2001).

As lesões no cérebro podem além de tudo causar danos de múltiplos problemas como convulsões, paralisia cerebral, ou outras deficiências físicas, sem esquecer, é claro, das dificuldades de aprendizagem.

3.2 - ALTERAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO CEREBRAL

As estruturas do cérebro são formadas nos nove meses que antecede o parto, mas é durante a primeira e segunda infância que o cérebro torna-se mais especializado. O processo contínuo de aperfeiçoamento do cérebro mostra por que a criança ganha capacidade de fazer coisas que antes não era capaz.

Se esse processo for afetado de alguma forma, ou de alguma parte do cérebro, este poderá não desenvolver normalmente. Os especialistas acreditam que as alterações desenvolvimentais causadas por estes problemas são responsáveis por muitas dificuldades de aprendizagem.

Os problemas desenvolvimentais do cérebro dependem muito de qual região do cérebro foi afetado, por isso o aprender das crianças muitas vezes se torna confuso quando essas conseguem realizar algumas tarefas com segurança e não outras até mais simples, é consequência de qual região do seu cérebro foi afetada.

O tipo de problemas produzido por alterações no desenvolvimento cerebral depende de, em que parte das regiões do cérebro afetadas. É importante entender, contudo, que uma vez que a aprendizagem e outros comportamentos complexos dependem da ativação de circuitos envolvendo diversas áreas do cérebro, o prejuízo em uma região cerebral pode afetar o crescimento e o desenvolvimento em outro ponto do sistema. (Smith e Strick, 2001).

As células cerebrais comunicam-se através de mensageiros químicos chamados de neurotransmissores, e qualquer mudança nesse sistema delicadamente equilibrado do cérebro pode interferir nesses neurotransmissores e prejudicar a capacidade do cérebro de funcionar adequadamente gerando algumas dificuldades na aprendizagem.

Estudos mostram evidências de que os desequilíbrios neuroquímicos contribuem para alguns transtornos de aprendizagem, particularmente os que envolvem dificuldades com atenção, distração e a impulsividade, incluindo a síndrome conhecida como transtorno de déficit de atenção (hiperatividade).

Investigadores descobriram uma variedade de problemas nos cérebros de pessoas portadoras de déficit de atenção, uma delas é com relação a uma classe de neurotransmissores chamados catecolaminas, que controlam diversos sistemas neurais no cérebro incluindo aqueles que governam a atenção, o comportamento motor e a motivação; o baixo nível de catecolamina resulta em uma hipoativação desse sistema por isso os indivíduos afetados não podem controlar sua atenção, seus impulsos emocionais e suas respostas a estímulos.

Pesquisas indicam que a hereditariedade exerce um papel significativo no desenvolvimento da aprendizagem do ser humano, pois estudos mostram problemas similares entre irmãos, pais e outros parentes ; dentre esses problemas pode se citar: hiperatividade, processamento da linguagem dentre outros.

Pesquisadores tentam descobrir gene específico das dificuldades de aprendizagem para determinar se esse problema ocorre regularmente com alguns outros traços cuja genética já é conhecida, mas essa pesquisa sugere que há muitos modos pelos quais as dificuldades de aprendizagem podem ser herdadas.

Garcia (1998), afirma que o ambiente pode fazer a diferença na vida de pessoas com dificuldades de aprendizagem. O ambiente doméstico é de suma importância para determinar se uma criança aprende bem ou mal, as crianças que recebe um incentivo carinhoso durante toda a vida tendem a ter atitudes positivas quanto a sua aprendizagem.

Por outro lado existem muitos aspectos do ambiente doméstico que podem prejudicar a capacidade de aprendizagem da criança como: alimentação, sono, enfermidades não tratadas, higiene inaceitável, crianças criadas por pais ou responsáveis com idioma precário dentre outros.

O ambiente escolar; toda criança deve ter oportunidade para um bom aprendizado, se o sistema educacional não oferecer isto com certeza vai acarretar em problemas de aprendizagem. Problemas mais comuns nessa perspectiva são: salas abarrotadas, professores sobrecarregados ou pouco treinados, escassez de materiais didáticos.

Para uma criança com dificuldades de aprendizagem a rigidez em sala de aula é fatal, estes estudantes não permanecerão motivados por muito tempo com professores que os tratam com rigidez.

3.3 - CONSEQÜÊNCIAS DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM.

As dificuldades de aprendizagem geram conseqüências para a vida escolar assim como para a vida social; Segundo Garcia as crianças com dificuldades de aprendizagem geralmente precisam enfrentar suas dificuldades por anos antes de ser diagnosticada; e infelizmente quanto mais tempo se leva para ser reconhecida mais provável é que os problemas do aluno tende a aumentar.

Por serem problemas de diagnósticos demorados e conseqüentemente colabora com o fracasso nas atividades das crianças portador geram conseqüências que poderão afetar a vida de maneira desastrosa como: frustração, embaraço, baixa motivação e autoconfiança, redução das expectativas e a perda do entusiasmo pela educação. Mas vale lembrar que um atraso nem sempre é uma deficiência.

Crianças com dificuldades de aprendizagem podem também apresentar comportamento erráticos; em alguns momentos agem com naturalidade ou até excepcional enquanto que em outros parecem totalmente perdidas.

Após o ingresso na escola uma criança com dificuldades de aprendizagem pode nos revelar uma desagradável surpresa quando depois de varias tentativas frustradas começa a erodir o seu entusiasmo pela aprendizagem ou até mesmo quando dizem: “Eu detesto a escola”.

Por muitas vezes presenciamos estudantes que se tornam desencantados com matérias que antes interessavam. É muito comum pessoas com dificuldades de aprendizagem desenvolver antipatia por matérias que exigem pesquisas e escritas que são as áreas mais problemáticas para a maior parte dos alunos com deficiência de processamento de informações.

Portador de dificuldades de aprendizagem desenvolve estratégias para pouparem-se da frustração de realizar tarefas que lhes são difíceis ou impossíveis, pois o insucesso destas lhes é dolorosos. Costumam realizarem tais tarefas apressadamente, argumentam já terem feito as mesmas antes em outro momento ou ainda se queixam de dores estomacais, palpitações, outras aflições e ate mesmo pedem para abandonarem a escola.

Deve-se atentar para sinais que regride a aprendizagem como: queixas gerais da escola; queixas persistentes de que os trabalhos estão muito difíceis;

queixas de tédios; recusa em falar sobre a escola; perda do orgulho pelo trabalho escolar.

A dificuldade de aprendizagem que leva o aluno ao baixo desempenho escolar culmina em estresse, e este também pode desenvolver apatia pela organização de horários e quantidades maiores de informações.

Inquietação e irritabilidade são sintomas visíveis desde bebê em crianças com dificuldades de aprendizagem. O tumulto emocional nem sempre é visível na escola.

Esta dificuldade prejudicará a motivação na escola e nem mesmo o ensino mais habilidoso do mundo poderá ajudar uma criança que não possua vontade de tentar.

Em fim pessoas portadoras de dificuldades de aprendizagem enfrentam problemas na vida como qualquer outra pessoa dita normal, sendo que com maior intensidade como diz Garcia (1998):

Ingressar no mundo mais amplo da faculdade ou de uma profissão pode ser difíceis e estressantes para qualquer pessoa jovem, e não nos surpreende que as vezes seja ainda mais difícil para o adulto jovem com dificuldades de aprendizagem realizar com sucesso essa transição.

Estudos revelam que pessoas com dificuldades de aprendizagem têm menores expectativas para o futuro que outras pessoas ditas normais. Alguns se sentem tão inferiores e temem a rejeição que se isolam e se retraem socialmente outros não conseguem se dar bem em relacionamentos, mudam de parceiros continuamente, mas a sua imaturidade não permite alcançar o amor e a aceitação por que tanto anseia.

Pessoas que enfrentaram problemas de aprendizagem queixam se muito de solidão mesmo aquelas que têm vida profissional estável sempre dizem precisa de ajuda para fazer amizades ou outros relacionamentos; encontrar atividades de lazer.

O fracasso escolar é uma patologia recente. Só pôde surgir com a instauração da escolaridade obrigatória no fim do século XIX e tomou um lugar

considerável nas preocupações de nossos contemporâneos. Em consequência de uma mudança radical na sociedade.

Não é somente a exigência da sociedade moderna que causa os distúrbios, como se pensa muito freqüentemente, mas um sujeito que expressa seu mal-estar na linguagem de uma época em que o poder do dinheiro e o sucesso social são valores predominantes. A pressão social serve de agente para um distúrbio que se inscreve de forma singular na história de cada um.

O fato é que quanto mais a humanidade avança, mais recurso precisa para viver. Não seria uma forma de evitar os problemas criar métodos de administrar esta busca por recursos?

Não deveria ser a nossa prática de cunho proativo, em vez de corretivo ou preventivo?

As instituições de ensino, inseridas dentro deste contexto de busca e pressão, desvirtuam-se de seu objetivo de promover a inserção social e melhoria da qualidade de vida e passam a produzir a “marginalização”. O processo de aquisição do conhecimento, que deveria ser associado ao prazer, termina por associar-se a dor e a insatisfação do esforço sem fim.

A formação oferecida pelo processo educativo, em detrimento desta nova era de buscas incessantes, não permite a apropriação do conhecimento de forma criativa e crítica, sequer transformista. Novas gerações mecanicamente educadas saem das escolas formais, querem sejam elas do ensino fundamental, médio ou superior.

Os pilares da UNESCO, “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser” não fazem parte dos conteúdos programáticos estipulados para “se dar bem na vida”.

Potencialidades e diversidades são esquecidas, através de um processo de massificação ditado por objetivos externos aos indivíduos.

Questão básica: como não ter problemas de aprendizagem se o processo onde isto ocorre não considera as minhas singularidades?

Também não podemos esquecer a afetividade, ou melhor, a ausência de afetividade que existe no atual processo ensino-aprendizagem.

Sem culpados e sem culpa, vamos (nós enquanto educadores) perpetuando as dificuldades, ora pelo processo, ora pela falta de preparo técnico, ora pela ausência de emoção com que atuamos. E não podemos esquecer que a

aprendizagem depende basicamente de dois fatores: a nossa intelectualidade e a nossa afetividade. (Garcia, 1998).

Bem, discorrer sobre os problemas da aprendizagem daria uma tese de doutorado e a proposta é apenas de refletirmos.

Vamos tentar pensar em soluções, que entendo como sendo o objetivo da psicopedagogia criativa: a busca de recursos e não a resolução de problemas já existentes.

Talvez se existisse na Psicopedagogia uma vertente que estudasse novas formas de educar, não tivéssemos que lidar com as conseqüências das velhas formas de aprender.

Na vertente da atuação institucional, encontramos ações (poucas) no sentido da criação de ambientes de aprendizagem construtivos, porém, a maior parte das atuações psicopedagógicas é no sentido corretivo – nos chamam quando existe um problema.

Assim como as instituições e corpo docente precisamos rever as nossas ações para que possamos nos inserir no espaço social de forma construtiva.

Um dos aspectos que entendo ser necessário que trabalhemos, é com relação à afetividade – com relação ao prazer de aprender. Mudar esta vertente imposta pelas buscas incessantes da sociedade contemporânea, não é um trabalho lá muito fácil, porém, certamente a nossa ciência é capaz de semear transformações nesta relação.

Tornar o aprendizado um prazer em vez de uma obrigação – esta seria a proposta de uma psicopedagogia criativa.

Quando afirmo isto, não estou pensando em mirabolantes tecnologias; em recursos audiovisuais de última geração; em educadores fantasiados de personagens de quadrinhos ou artistas de novela.

Portanto, contextualiza-se o conhecimento à realidade dos indivíduos; a compreensão das singularidades dos grupos; a capacitação técnica dos educadores (não apenas a formação de educadores “alfabetizados como educadores” e sim na sua formação plena – “educadores letrados”); a criação de metodologias mais interativas e principalmente a aplicação de uma pedagogia construtiva, onde não exista punição ou limites para a construção do conhecimento, que, essencialmente, seria partilhado entre educando e educador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar sobre dificuldades de aprendizagem, num primeiro momento parece fácil, mas quando refletimos sobre o tema, percebe-se que é muito mais polemico do que pode imaginar. Pois as dificuldades de aprendizagem é um problema que afeta as crianças em fase de aprendizagem e já que são tão sutis que nem sempre se tornam visíveis aos olhos de pais e professores, talvez por falta de preparo para lidar com estes.

No decorrer deste trabalho foi observado que, as crianças passam por um processo graduado de aprendizagem, não dentro do mesmo espaço de tempo, quase sempre existe em uma mesma classe crianças que não conseguem acompanhar o ritmo de aprendizagem dos seus colegas, e os professores não conseguem entender por que.

Em estudos sobre o assunto busquei explicitar informações que venha contribuir para a reflexão dos professores a respeito da aprendizagem dos alunos que são portadores de dificuldades na aprendizagem. Pois, se estes e outros profissionais da educação se conscientizarem de que o problema existe e buscar informações para solucioná-los estes se tornará menos penoso tanto para os professores e pais como para o próprio aluno.

Na busca de dados para o desenvolvimento deste trabalho, percebe-se que, apesar do vasto crescimento das pesquisas sobre dificuldades de

aprendizagem, ainda há muito que se pesquisar, pois é um assunto polêmico, confuso às vezes de difícil aceitação e de grande interesse na comunidade escolar e na sociedade de maneira geral.

Mas acredita-se que dentre em breve os resultados de excelente qualidade venha de encontro com um melhor desempenho no ensino aprendizagem, voltado para crianças portadoras de dificuldades de aprendizagem, amenizando a preocupação dos professores em cumprir o seu dever em sala de aula de obter uma aprendizagem pelo menos bem próxima de uma homogeneidade.

Dessa forma, considera-se concluído este trabalho, pois o tema é inesgotável, e espera-se que desperte o interesse pelo assunto há pesquisas para que estas venham trazer contribuições.

Espera-se que, de alguma forma, esta pesquisa possa contribuir para a reflexão dos profissionais da educação e pais de crianças portadoras de dificuldades de aprendizagem no desempenho dos seus papeis com o desenvolvimento intelectual dessas crianças.

E também que seja um incentivo na busca de informações e aprimoramento dos conhecimentos sobre os problemas de aprendizagem que tanto aflige nossas crianças m sala de aula. Espero ainda que este seja apenas o inicio de tantos outros que virão para somar na luta por um ensino aprendizagem mais justo, humano e de boa qualidade como almejam os professores e ação.

.

REFERÊNCIAS

BALONE, G.J. **Dificuldades de aprendizagem.** [http// www.psqwb.med.br](http://www.psqwb.med.br). Acessado em 2003.

CAMARA, Vera Lucia, **O que são realmente dificuldades de aprendizagem?** www.centrorefeducacional.pro.br/adficeis.htm, atualizado junho /2006.

CORDIÉ, Anny. **Os atrasados não existem psicanálise de crianças com fracasso escolar**, Porto alegre: Artemed, 1996.

DAVIS, Cláudia & OLIVEIRA, Zilma. **Psicologia na educação** 2. ed. São Paulo: Cortez ,1994.

DROUET, Ruth Caribe da Rocha. **Distúrbios da aprendizagem.** 4. ed. São Paulo: Ática, 2003.

GARCIA, Jesus Nicasio. **Manual de dificuldades de aprendizagem.** Porto Alegre: Artes médica, 1998.

MALUF, Maria Irene. **As dificuldades de ensino aprendizagem.** www.educar.com.br. Acesso em 25/07/2005.

OLIVEIRA Rui de. **Neurolinguística e o aprendizado da linguagem**, 1. ed. Catanduva, SP: Respel, 2000.

PAIM, Sara. **Diagnostico e tratamento dos problemas de aprendizagem.** Porto Alegre: Artes médicas, 1985.

SMITH, Corinne e STRICK, Lisa. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z um guia completo para pais e professores.** Porto Alegre: Artemed, 2001.